

Динаміка емоційного вигорання у вчителів впродовж навчального року

В статті розглядається структура, динаміка емоційного вигорання вчителів, описується система чинників, які його визначають.

Ключові слова: емоційне вигорання, особистісна деформація, динаміка.

В статье рассматривается структура, динамика эмоционального выгорания учителей, описывается система факторов, которые его определяют.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, личностная деформация, динамика.

Проблема. У зв'язку з різкими змінами життєвого середовища, в умовах невизначеності, кризи і нестабільності суспільних структур дослідження різних сторін життя людини набуває поширення як в зарубіжній, так і у вітчизняній психології.

Емоційна сфера стає найбільш патогенною зоною в сучасній культурі. Депресивні і тривожні розлади відображають основні епідеміологічні тенденції психічних порушень. 45% хворих, що відвідують лікувальні установи, – це практично здорові люди, але вони які вимагають корекції емоційного стану – позбавлення від негативних емоцій, що захлеснули їх [3]. За даними Національного комітету з психічного здоров'я США, до 2020 р. депресія вийде на друге місце в світі після серцево-судинних захворювань як причина втрати працездатності серед населення [14].

Проблема емоційної стійкості в професійному середовищі “людина-людина” є однією з актуальних сучасних науково-практичних проблем. Особливо актуальна ця проблема для професії педагога [2; 4; 6; 8].

Праця педагога належить до найбільш напружених в емоційному плані видів праці. У 30% вчителів показник ступеня соціальної адаптації рівний або нижче, ніж у хворих на неврози [4].

Діяльність вчителів постійно пов'язана із спілкуванням, тому вони схильні до симптомів поступового емоційного стомлення, спустошення і емоційного вигорання [7; 9; 11]. 28% вчителів мають симптоми вигорання, а більше половини з них (53%) знаходяться в групі ризику [9].

В психології немає єдиної думки відносно того, що таке емоційне вигорання.

Д.Г. Трунов дотримується думки, що синдром вигорання – природний нормальний процес “горіння” людини як віддання себе іншим [12].

В.В. Бойко і Т.В. Форманюк вважають емоційне вигорання формою професійної деформації особистості [1; 13].

К. Маслач, Г. Сельє і М.М. Скугаревська відзначають, що емоційне вигорання – це стан фізичного, психічного або емоційного виснаження в результаті пролонгованого професійного стресу [11], а Г. Сельє навіть прирівнює його до дистресу в його крайньому прояві [10].

Х. Фреденбергер визначає феномен вигорання як виснаження, втрату мотивації і відповідальності [9].

Отже, синдром вигорання є особистісною деформацією внаслідок емоційно утруднених або напружених відносин в системі “людина-людина”, яка розвивається в часі.

Метою нашого дослідження є вивчення динаміки розвитку емоційного вигорання у вчителів.

Задачі дослідження:

1) описати структуру і динаміку емоційного вигорання вчителів, систему чинників, які його визначають;

2) вивчити характеристику особливостей впливу емоційного вигорання на основні компоненти професійної діяльності вчителя.

Об'єктом вивчення є емоційне вигорання вчителів, яке розвивається в їхній професійній діяльності.

Предмет вивчення – зовнішні (ситуативні) і внутрішні (особистісні) чинники розвитку емоційного вигорання вчителів.

Гіпотеза дослідження. Вигорання є системним явищем, що виникає внаслідок як процесів всередині особистості, так і взаємостосунків особистості із зовнішнім світом. У вигорілої людини ці процеси деформовані. Внутрішні процеси – це, перш за все, оцінка себе, Я-концепція. Зовнішні процеси (взаємостосунки) – це сприйняття, запам'ятовування і інтерпретація того, що відбувається в соціальному оточенні.

Методами нашого дослідження є: спостереження, бесіда, анкетування, рефлексійні самозвіти, проєктивний метод.

Методики, які ми використовували для дослідження: 1) опитувальник нервово-психічної напруги (автор Т.А. Немчин) для виміру ступеня вираженості стану нервово-психічної напруги; 2) опитувальник “Емоційне вигорання” (автор В.В. Бойко) для дослідження синдрому емоційного вигорання як динамічного процесу

і домінуючих симптомів вигорання; 3) опитувальник “Профіль почуттів настрою” (автор Л.В. Куліков) для діагностики чуттєвого тону настрою, структури, сили почуттів, домінування однієї з трьох груп почуттів – гедонічних, астеничних, меланхолічних; 4) методика “Самооцінка фізичного, психічного і соціального здоров’я” (автор С. Степанов) для дослідження самооцінки стану фізичного, психічного і соціального здоров’я; 5) тест кольорових переваг (автор М. Люшера) для дослідження емоційних компонентів ставлення до самого себе, інших людей, індивідуально-особистісних якостей, основних потреб, тривожності, життєвої динаміки і рівня активності; 6) опитувальник “Ваша домінуюча стратегія психологічного захисту в спілкуванні з партнерами” (автор В.В. Бойко) для визначення домінуючої в захисті суб’єктної реальності досліджуваного однієї з трьох енергетичних стратегій: миролюбства, уникнення, агресії; 7) методика “Диференційована оцінка працездатності” (автори А.Б. Леонова, С.Б. Величковська) для дослідження працездатності, оцінки стійких і типових проявів стану у відповідності з тим, як часто ті або інші симптоми виникають під час робочого дня; 8) опитувальник “Діагностика стратегій поведінкової активності в стресових умовах” (автори М.П. Фетискін, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) для дослідження типів поведінкової активності в стресових умовах; 9) “Торонтська алекситимічна шкала” (апробація – інститут ім. В.М. Бехтерева) для дослідження алекситимії як особистісної властивості, що обумовлює неадекватне ставлення до партнера; 10) методика дослідження підверженості стресу (автор А. Елліс) для дослідження ступеня раціональності-ірраціональності мислення, наявності і вираженості ірраціональних установок; 11) методика “Риск коронарної поведінки” для визначення наявності психосоціального стресу; 12) опитувальник невротичних схильностей особистості (автор М.А. Кузнецов) для дослідження ступеня вираженості невротичних схильностей особистості; 13) опитувальник “Образ стану вигорання” (М.А. Кузнецов, О.В. Грицук).

Дослідження за допомогою вказаних методів і методик ми проводили протягом 2005-2007 рр. Випробовуваними були 100 учителів загальноосвітніх шкіл Донецької області.

Дослідження проводилось у 4 етапи. На першому етапі в 2005 р. нами були проведені індивідуальні бесіди з вчителями деяких загальноосвітніх шкіл Донецької області наприкінці навчального року. Згодом вони були висунуті нами як ознаки емоційного вигорання і послужили базою для створення авторської методики.

Далі протягом 2006-2007 рр. ми провели дослідження динаміки емоційного вигорання в 3 етапи. Ми вивчали чинники розвитку

емоційного вигорання на початку, всередині і наприкінці навчального року.

Результати дослідження. Ми порівняли методом Фрідмана одержані результати за тими методиками, які проводились тричі: на початку, в середині і кінці навчального року. Максимально значущі результати ($p \leq 0,001$) ми отримали при порівнянні даних, одержаних за допомогою тесту М. Люшера (фактор “вегетативний коефіцієнт” – $p = 0,001$), і за допомогою методики “Профіль відчуттів настрою” (шкала “гедонічні відчуття” – $p = 0,000$). Дуже значущі результати ($p \leq 0,01$) ми одержали за допомогою тесту М. Люшера (фактор “тривога” – $p = 0,006$). Значущі результати ($p \leq 0,05$) ми одержали при порівнянні даних за методиками: “Диференційована оцінка працездатності” (шкала “індекс стресу” – $p = 0,033$; шкала “індекс пересичення” – $p = 0,022$), “Самооцінка фізичного, психічного і соціального здоров’я” (шкала “фізичне здоров’я” – $p = 0,014$).

Також ми порівняли за допомогою методу Крускала і Уолліса одержані дані, щоб визначити значущість відмінностей показників. Ми виявили, що агресивна стратегія психологічного захисту в спілкуванні з партнерами пов’язана з ризиком коронарної поведінки, з психосоціальним стресом (особливо наприкінці навчального року, $p = 0,007$); показники емоційного вигорання пов’язані з невротичним схильностями в особистісних досягненнях ($p = 0,046$); нервово-психічна напруга наприкінці навчального року пов’язана з психосоціальним стресом ($p = 0,030$); астеничні відчуття наприкінці навчального року пов’язані з невротичними схильностями в експлуатації інших ($p = 0,028$) і з невротичним схильностями в захопленні своєю персоною у середині навчального року ($p = 0,048$); меланхолічні відчуття в кінці навчального року пов’язані з психосоціальним стресом ($p = 0,026$); соціальне здоров’я наприкінці навчального року пов’язане з невротичними схильностями в особистісних досягненнях ($p = 0,042$); показник сумарного відхилення за тестом М. Люшера (непродуктивна напруженість, нестабільність, стомлюваність) пов’язаний з показниками невротичних схильностей в експлуатації інших на початку і в середині навчального року ($p = 0,035$, $p = 0,023$); показник вегетативного коефіцієнта за тестом М. Люшера (установка на енерговитрати, витрачання сил) зв’язаний усередині навчального року з показником невротичної схильності в суспільному визнанні ($p = 0,041$).

Емоційне вигорання як професійний феномен є послідовністю безлічі кроків, що приводять вчителя до посилення симптомів емоційного виснаження, зміцнення негативних установок щодо інших людей, перш за все – учнів. Прагнучи економити свої життєві

ресурси, вчитель дистанціюється від інших учасників навчального процесу, що згубним чином позначається на його ефективності. На цій основі може виникнути і зафіксуватись негативна установка відносно до своїх професійних досягнень (редукція професійних досягнень).

На початковому етапі нашого дослідження виявлялися основні характеристики процесу емоційного вигорання вчителів, що відбуваються в масштабах одного навчального року. Визначався ступінь сформованості трьох основних фаз емоційного вигорання за В.В. Бойко [1] – “напруги”, “резистенції” і “виснаження” у вчителів з різним стажем, у чоловіків і жінок. Опитувальник В.В. Бойко характеризується задовільними показниками ретестової надійності, що дозволило нам використовувати його на одній і тій само вибірці випробовуваних тричі – на початку, всередині і наприкінці навчального року. Три групи показників, що відображають динаміку процесу вигорання, були використані для угруповання випробовуваних на “вигорілих”, “частково вигорілих” і “стабільних”. Приналежність випробовуваних до якої-небудь з цих трьох груп виступила надалі як незалежна змінна для оцінки особистісних, ситуативних і інтерактивних чинників емоційного вигорання вчителів.

Підсумковий (сумарний по трьох фазах) показник емоційного вигорання знаходить виразну тенденцію до зростання від початку до кінця навчального року. Так, якщо на початку навчального року для всієї вибірки випробовуваних він був рівний в середньому 109,61 балам при стандартному відхиленні (σ) в 46,59 балів, то до середини року він вже досяг величини в 118,03±54,88 балів. На кінець навчального року підсумковий показник став ще більшим – 120,68±51,53 балів. Відмінності між результатами I і II діагностування значущі за критерієм Т. Вілкоксона на рівні $p < 0,0001$ ($T = 1365,5$; $Z = 3,99$), між результатами I і III діагностування – на рівні $p < 0,001$ ($T = 1521,0$; $Z = 3,45$), і між результатами II і III діагностування – на рівні $p < 0,05$ ($T = 1816,5$; $Z = 2,15$). З цих найзагальніших показників слідує, що симптоми емоційного вигорання посилювалися впродовж всього навчального року, причому значно вищими темпами – в першій його половині.

Таблиця 1 відображає динаміку формування фаз емоційного вигорання вчителів протягом навчального року. Простежується виразне і в більшості випадків – статистично значуще зростання показників у бік посилення симптомів емоційного вигорання. Середньогрупові показники не дають можливості одержати детальну картину процесу. Так, всі показники напруги і виснаження, одержані на трьох етапах діагностування, свідчать про те, що ці фази

вигорання не сформувалися. Проте великі величини стандартних відхилень говорять про те, що між випробовуваними спостерігаються істотні індивідуальні відмінності, які можуть бути обумовлені безліччю різних чинників. Фаза резистенції, хоча і знаходить помітне зростання (особливо протягом першої половини навчального року), знаходиться у більшості вчителів у стадії формування з самого початку навчального року. Готовність чинити опір наростаючому стресу, прагнення до психологічного комфорту шляхом дозування і обмеження інтенсивності емоційних реакцій для багатьох вчителів є корисним навиком, який виробляється з роками і є важливим засобом опанування труднощів вчительської професії. Проте цей навик за певних умов може стати чинником обмеження емоційної віддачі у взаємодії з учнями і колегами.

Таблиця 1

Динаміка фаз емоційного вигорання вчителів на протязі навчального року (середні та стандартні відхилення, бали)

Фази емоційного вигорання	Етапи діагностування			T; Z; p		
	I	II	III	I / II	I / III	II / III
Напруга	31,00±18,78	32,29±20,92	35,20±22,07	1741,5; 2,28; 0,05	1510,0; 3,24; 0,001	1559,5; 3,19; 0,005
Резистенція	48,16±18,07	51,88±19,61	52,18±18,78	1318,5; 3,81; 0,0005	1569,0; 3,03; 0,005	1871,5; 1,36; -
Виснаження	30,64±17,00	33,81±20,56	33,94±19,14	1369,5; 3,62; 0,0005	1750,0; 2,66; 0,01	17,86; 1,22; -

Аналіз загальних показників вигорання вчителів дозволяє виявити лише приблизну картину формування синдрому і не дає можливість судити про реальні внески в даний процес окремих чинників (індивідуальних, особистісних, організаційних, інтерактивних і т.п.), тому результати тестування за допомогою методики В.В. Бойко були оброблені з урахуванням віку випробовуваних.

У більшості досліджень відзначають, як правило, негативний зв'язок між віком і схильністю до емоційного вигорання. Є дані про більшу схильність професіоналів старшого віку (45-55 років) до вигорання, причому у них виявляються, головним чином, емоційне виснаження і деперсоналізація. Є також експериментальні свідчення більшої схильності до емоційного вигорання молодих працівників, що обумовлюється емоційним шоком, який виникає через гостре переживання неспівпадання професійних і кар'єрних очікувань з

реальними обставинами професійної діяльності [6]. У нашому дослідженні спеціально вивчалися вікові особливості емоційного вигорання особливої професійної групи – вчителів. При цьому акцент ставився не стільки на взаємозв'язок віку з результатами вигорання, скільки з його формуванням в процесі реальної педагогічної діяльності.

Залежно від величини стажу всі випробовувані були розбиті на три групи: 1) група з великим стажем (25 років і більш); 2) група з середнім стажем (від 5 до 25 років) і 3) група з малим стажем (менше 5 років). У першій групі опинилося 35 чоловік, в другій – 45, а в третій – 20. Показники ступеня сформованості фаз емоційного вигорання при першому, другому і третьому діагностуванні представлені в таблиці 2. Ці дані свідчать про те, що незалежно від величини стажу найбільш вираженою (сформованою) у всіх випробовуваних є фаза резистенції. У переважній кількості вчителів вона знаходиться у стадії формування, а у багатьох – ще навіть до початку чергового навчального року. Отже, можна вести мову про особливий напрям, в якому може відбуватися специфічна деформація особистості людини, зайнятої педагогічною працею. Вчителі вимушені обмежувати емоційну віддачу; вони ризикують більшою мірою, ніж представники інших професій, в своїх міжособистісних контактах підпасти під вплив настрою і своїх суб'єктивних переваг. Через пересиченість контактами сфера економії емоцій у них може розповсюдитися навіть на близьких людей. Вони ризикують піти шляхом скорочення (редукції) обов'язків, що вимагають особливих емоційних витрат. Що стосується фаз напруги і виснаження, то вони виявилися у випробовуваних менш вираженими. Проте значні стандартні відхилення свідчать про індивідуальну різноманітність показників.

Таблиця 2

Результати першого, другого і третього етапів діагностування ступеня сформованості трьох фаз емоційного вигорання вчителів з різним стажем (середні \pm стандартні відхилення, в балах)

Групи досліджуваних (за стажем)	Фази емоційного вигорання								
	Напруження			Резистенція			Виснаження		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III
Малий (до 5 р.)	26,90 \pm 16,08	28,65 \pm 18,89	31,70 \pm 18,39	43,05 \pm 18,14	43,65 \pm 19,21	42,90 \pm 15,91	24,05 \pm 10,41	27,50 \pm 14,73	28,05 \pm 17,95
Середній (5-25 р.)	35,40 \pm 21,32	37,04 \pm 24,10	39,62 \pm 25,39	49,38 \pm 17,70	53,02 \pm 18,97	56,84 \pm 19,20	32,49 \pm 20,24	36,27 \pm 24,64	36,11 \pm 22,42
Великий (понад 25 р.)	27,69 \pm 16,06	28,26 \pm 16,79	31,51 \pm 19,06	49,51 \pm 18,76	55,11 \pm 20,17	51,49 \pm 18,39	32,03 \pm 15,10	34,26 \pm 17,47	34,51 \pm 14,83

Примітка: I – перше діагностування, II – друге діагностування, III – третє діагностування.

Майже за всіма показниками для представників всіх трьох груп випробовуваних знайдена зростаюча протягом навчального року динаміка. Так, напруга збільшувалася в усіх групах, але особливо – в групі з середнім стажем. Необхідно відзначити, що випробовувані цієї групи, в порівнянні з вчителями з малим і великим стажем, були найбільш напружені з самого початку навчального року. Єдиний показник, який не збільшувався, – це резистенція у молодих вчителів. Цей факт можна пояснити великим запасом міцності психічних регуляторів емоційної поведінки в молодості.

Випробовувані з малим стажем виявилися найменш схильними до емоційного вигорання. Впродовж всього навчального року вони були менш напружені, ніж вчителі з середнім стажем. Тільки у молодих вчителів не посилювалася резистенція. Вони помітно перевершували своїх старших колег в протистоянні виснаженню.

Отже, можна сформулювати *висновки*, яких ми дійшли.

1. У порівнянні з початком і серединою навчального року у вчителів спостерігається нестабільність установки на енерговитрати витрачання сил, збільшуються показники пересичення діяльністю, стресу, знижуються показники гедонічних відчуттів, фізичного здоров'я.

2. Емоційне вигорання вчителів залежить від таких зовнішніх (ситуативних) чинників: стратегії психологічного захисту в спілкуванні з партнерами, психосоціального стресу, непродуктивної напруженості, нестабільності, стомлюваності.

3. Емоційне вигорання вчителів залежить від внутрішніх (особистісних) чинників: невротичних схильностей в особистісних досягненнях, в експлуатації інших, в захопленні своєю персоною, астеничних, меланхолічних відчуттів, установки на енерговитрати, витрачання сил.

Список використаних джерел

1. Бойко В.В. Энергия эмоций. – СПб.: Питер, 2004. – 474 с.
2. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – Л.: Изд-во ЛГУ. – 1988. – 560 с.
3. Колодич Е.Н., Павлова И.М. Возможности социально-психологического тренинга в процессе повышения эмоциональной устойчивости учащихся профессиональной школы // Мир психологии. – 1999. – №4. – С. 364-370.
4. Митина Л.М., Кузьменкова О.В. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя // Вопросы психологии. – 1998. – №3. – С. 3-16.
5. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Изд-во "Флинта", 1998. – С. 46-57.

6. Орел В.Е. Феномен “выгорания” в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Психол. журн. – 2001. – Т.22. № 1. – С. 90-101.
7. Реан А.А., Баранов А.А. Факторы стрессоустойчивости учителей // Вопросы психологии. – 1997. – №1. – С. 45-54.
8. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. – М., 1988. – 496 с.
9. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психол. журн. – 2002. – Т.23. – №3. – С. 85-95.
10. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1979. – 126 с.
11. Скугаревская М.М. Синдром эмоционального выгорания // Медицинские новости. – 2002. – №7. – С. 3-9.
12. Трунов Д.Г. “Синдром сгорания”: позитивный подход к проблеме // Журнал практического психолога. – 1998. – № 8. – С. 84-89.
13. Форманюк Т.В. Синдром “эмоционального” сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. – 1994. – №6. – С. 57-63.
14. Холмогорова А.Б., Гаранян И.Г. Культура, эмоции и психическое здоровье // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 61 – 74.

A structure, dynamics of the emotional burning out of teachers, is examined in the article, the system of factors which determines it is described.

Keywords: emotional burning out, personality deformation, dynamics.

Отримано: 2.03.2010

УДК 159.922.73

З.В.Гуріна

Віково-статеві модифікації прояву самостійності у дітей раннього віку

У статті розглянуто проблему становлення й формування самостійності як особистісної властивості дитини раннього віку та вікові й статеві відмінності у прояві вказаного явища.

Ключові слова: особистість, дитина раннього віку, становлення, формування, вік, стать, предметна діяльність.

В статье рассмотрена проблема становления и формирования самостоятельности как личностного качества ребенка раннего возраста, а также возрастные и половые отличия в проявлении указанного явления.

Ключевые слова: личность, ребенок раннего возраста, становление, формирование, возраст, пол, предметная деятельность.

Одним із важливих завдань, що розв'язувалися нами у процесі дослідження, було вивчення особливостей прояву самостійності дітей раннього віку в різних видах життєдіяльності – ігровій та предметно-практичній. Проблема становлення й формування самостійності як особистісної властивості у віковій психології базується на теоретичних положеннях про роль взаємодії дитини з навколишнім середовищем (Л.І.Божович, О.В.Запорожець, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв, Г.О.Люблінська) як вирішального фактора формування особистості [1, с.193-213], [2, с.213-228], [3, с.84-86], [4, с.70-98], [5, с.23-47], [6, с.113-123, 170-174].

Складність дослідження проявів самостійності дітей раннього онтогенезу детермінує малу чисельність спеціальних діагностичних прийомів та методів. Така ситуація викликана неоднозначністю центральних характеристик особистості дитини раннього віку, мінливістю поведінкових реакцій дітей та зовнішніх впливів тощо. Крім того, увага зверталася більше на розвиток особистості та особистісних якостей під час кризи трьох років, аніж на розвиток вказаних якостей на попередніх вікових етапах, тому ці питання виявилися найменш вивченими. У психодіагностичній літературі для дослідження особистісних змін у цей період найчастіше використовують метод спостереження, проєктивні методи, вивчення продуктів дитячої діяльності.

Здійснюючи констатацію розвитку самостійної поведінки дітей другого й третього років життя, ми відштовхувалися від розуміння Л.І.Божович процесу розвитку особистості дитини як становлення її незалежності від навколишньої ситуації, коли її поведінка визначається скоріше не зовнішніми чинниками, а внутрішніми мотивами. При цьому акцент ставиться на трансформації дитини як об'єкта в суб'єкт взаємодії (кінець першого року життя) та появи усвідомлення себе як суб'єкта дії (кінець третього року життя) [1, с.193-213], [2, с.213-228].

Метою експериментального дослідження було виявлення рівня прояву самостійності дітей раннього віку в різних видах життєдіяльності та в різних ситуаціях, виявлення показників та рівнів розвитку самостійності дітей раннього онтогенезу, а також вивчення віково-статевої динаміки розвитку самостійності дітей протягом другого-третього років життя.